

INNOVACIÓN DOCENTE EN CONTEXTOS EDUCATIVOS: METODOLOGÍAS, ESPACIOS Y ESTILOS DE APRENDIZAJE

**XII BUENAS PRÁCTICAS DE
INNOVACIÓN DOCENTE EN EL ESPACIO
EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR.
UNIVERSIDAD SAN JORGE**

Daniel Jiménez Sánchez

Víctor Manuel Pérez Martínez

(coords.)



EDICIONES

© de los textos: Martina Ares, Olalla García, Mónica Rodríguez, Mar García, Ángeles Conde, María Fanlo-Pinies, M.^a Pilar García, M.^a José Ramírez, M.^a Pilar Lastanao, Beatriz Montero, Rebeca Herrero, Juan Carlos Guevara, Andrea Castillo, Loreto Carmen Mate, Isabel Mociño, Juan Luis Rodríguez, Manuela Raposo, José Antonio Sarmiento, Míriam Rodríguez, Sonia Casillas, Adrián Serrano, María Barragán

© del prólogo: Daniel Jiménez y Víctor Manuel Pérez

© de las imágenes: sus autores

© de la presente edición: Ediciones Universidad San Jorge

Colección Innovación Docente, n.º 12

1.ª edición, 2025

Maquetación: Enrique Salvo

Depósito legal: Z 658-2025

Ediciones Universidad San Jorge

Edificio Grupo San Valero

Plaza de Santa Cruz, s/n

50003, Zaragoza – Tel.: 976 05 70 80

ediciones@usj.es cultura.usj.es www.usj.es

Ediciones Universidad San Jorge garantiza un riguroso proceso de selección y evaluación de los trabajos que publica.



Esta editorial es miembro de la UNE, lo que garantiza la difusión y comercialización de sus publicaciones a nivel nacional e internacional.

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra (www.conlicencia.com; 91 702 19 70 / 93 272 04 47).

INNOVACIÓN DOCENTE EN CONTEXTOS EDUCATIVOS: METODOLOGÍAS, ESPACIOS Y ESTILOS DE APRENDIZAJE

**XII BUENAS PRÁCTICAS DE
INNOVACIÓN DOCENTE EN EL ESPACIO
EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR.
UNIVERSIDAD SAN JORGE**

Daniel Jiménez Sánchez
Víctor Manuel Pérez Martínez
(coords.)

ÍNDICE

Prólogo	5
Daniel Jiménez y Víctor Manuel Pérez	
Diseño y experiencia de aprendizaje cooperativo en la universidad: recomendaciones para su implementación	8
Martina Ares, Olalla García, Mónica Rodríguez, Mar García y Ángeles Conde	
Needs analysis in an English for medical purposes course	20
Maria Fanlo-Pinies	
Parque Goya on the move. Plan de innovación en el IES Clara Campoamor Rodríguez	32
M.ª Pilar García, M.ª José Ramírez, M.ª Pilar Lastanao y Beatriz Montero	
Implementación de un caso práctico multidisciplinar basado en ABP en la Facultad de Economía y Empresa	45
Rebeca Herrero, Juan Carlos Guevara, Andrea Castillo y Loreto Carmen Mate	
El aprendizaje cooperativo en la formación inicial de docentes de educación infantil: el plan de equipo como instrumento de mejora	57
Isabel Mociño, Juan Luis Rodríguez, Martina Ares, Manuela Raposo y José Antonio Sarmiento	
Aprendizaje colaborativo e intercultural con el uso de tecnologías digitales	68
Miriam Rodrigues y Sonia Casillas	
Una experiencia de aprendizaje basado en proyectos (ABP) en la enseñanza de Psicología de Intervención Comunitaria	77
Adrián Serrano y María Barragán	
Datos de los autores	89

El aprendizaje cooperativo en la formación inicial de docentes de educación infantil: el plan de equipo como instrumento de mejora

Isabel Mociño González

Juan Luis Rodríguez Rodríguez

Martina Ares Ferreirós

Manuela Raposo Rivas

José Antonio Sarmiento Campos

Universidade de Vigo

1. Introducción

En el contexto universitario, el empleo de las denominadas «metodologías activas» resulta fundamental para promover un aprendizaje en el que el estudiantado sea un agente activo, particularmente en la construcción de su conocimiento desde un punto de vista competencial. Entre estas metodologías, el aprendizaje cooperativo es de particular relevancia para la formación de futuros docentes, ya que esta competencia transversal impacta directamente en su futuro desempeño profesional (Johnson y Johnson, 2017). Dicho aprendizaje cooperativo incide tanto en la mejora de la construcción del conocimiento (Kozanitis y Nenciovici, 2023) como en el rendimiento académico (Faustino-Sánchez, 2020), además de fomentar la inclusión y reducir la desigualdad y discriminación académicas (Valero-García, 2017; Castro-Martín y Sánchez-Suricalday, 2022).

Sobre esta temática gira el trabajo que aquí se presenta, el cual forma parte de un amplio proyecto de innovación docente (PID-2022-INNo1-FETS) que se viene desarrollando en la Facultade de Educación e Traballo Social de la Universidade de Vigo (Campus de Orense), desde el curso 2022-2023. Dicho proyecto se centra en la aplicación del programa Cooperar para Aprender/Aprender a Cooperar (Pujolàs y Lago, 2011) en el contexto universitario, concretamente en los cuatro grados que se imparten en la citada facultad: Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Social y Trabajo Social.

Los resultados iniciales de esta experiencia se han recogido en el volumen titulado *El desafío del aprendizaje cooperativo en la Universidad* (Alonso-Ferreiro, Mociño-González, Riobóo-Lois y Zabalda-Cerdeiría, 2024).

En este proyecto, apoyado por el Área de Formación Continua del Profesorado de la universidad y financiado por la Xunta de Galicia, participamos inicialmente una veintena de docentes, que recibimos formación específica a lo largo de dos cursos académicos sobre la implantación progresiva de la metodología apoyada en aprendizaje cooperativo, además de sesiones de acompañamiento que nos facilitaron la reflexión, la coordinación y el trabajo multi e interdisciplinar de los participantes. En estos seminarios se abordaron problemáticas y dificultades surgidas durante la implementación con los diferentes grupos de estudiantes, todos ellos conformados por futuros profesionales del ámbito educativo y social.

Este proceso atendió a las preocupaciones del colectivo docente, que antes había manifestado la necesidad de profundizar en la exigencia de transformar el modelo individualista y competitivo que aún se potencia en muchas escuelas, instituciones sociales y socioeducativas. Situación que se observa mediante el seguimiento de las prácticas curriculares que realiza el estudiante universitario de las citadas titulaciones.

Así, de entre las diferentes fases, grupos y asignaturas en las que se implementó esta experiencia universitaria, en este trabajo se presentan algunos resultados obtenidos a través de dos instrumentos de esta metodología (los planes de equipo y los diarios de sesiones) en dos cursos y materias diferentes del Grado en Educación Infantil.

2. Diseño

En la formación inicial universitaria del futuro profesorado es necesario ofrecer las condiciones y contextos de práctica que permitan trabajar la competencia relacionada con el aprendizaje cooperativo y el trabajo en equipo como contenido, de modo que pueda experimentar y ser consciente de que la interacción en el grupo ha de basarse en la participación conjunta, la cooperación, la comunicación, la confianza, el apoyo mutuo y la asunción de la misión del equipo como propia (Asún, Rapún y Romero, 2019; Juárez-Pulido, Rasskin-Gutman y Mendo Lázaro, 2019).

Para lograrlo, el futuro docente debe asumir el trabajo cooperativo como un valor añadido en su formación curricular, tanto de cara a su intervención educativa en el aula como en el marco de una comunidad educativa con la que ha de comprometerse (Faustino-Sánchez, 2020). Y, en este sentido, es de destacar el impacto del compromiso adquirido por el profesorado y por el estudiantado al mantener una relación más horizontal, en la que los primeros ejercen de guías en los procesos de enseñanza-aprendizaje y los segundos son agentes activos en la construcción de su

aprendizaje (Barceló-Cerdá, López-Gómez, Poveda-García-Noblejas y Rodríguez, 2024). Esto se produce de modo coordinado y con la influencia mutua entre todos los integrantes del equipo, que se marcan una meta común, la cual solo será alcanzada con la consecución del aprendizaje de todos los miembros del equipo (Castillo y Suárez, 2020).

Este proceso requiere de una detallada y rigurosa planificación de implementación metodológica (Alonso-Ferreiro *et al.*, 2024), aspectos que, en la institución universitaria, no siempre tienen lugar. Además, son necesarios instrumentos que permitan sistematizar la formación del alumnado, tanto en la concreción de objetivos y metas que se proponen alcanzar como en los roles que han de asumir dentro del equipo y la autorregulación de este, tal como determina el Programa CA/AC (Pujolàs y Lago, 2011; Pujolàs, Lago y Naranjo, 2013).

Dos de esos instrumentos son el plan de equipo y el diario de sesiones. El primero apoya la planificación y establece una declaración de intenciones, junto con un acuerdo entre los miembros del grupo, para un tiempo y una tarea determinados. Incluye dos objetivos grupales que están marcados como ineludibles: 1) progresar en el aprendizaje; y 2) ayudarse unos a otros, mientras que un tercer objetivo grupal es determinado por los miembros de cada equipo. Además, cada integrante del equipo debe establecer el objetivo personal que permita contribuir a la mejora del desempeño grupal. El segundo, el diario de sesiones, recoge información sobre lo que se ha realizado en una determinada sesión y cómo se ha llevado a cabo, además de incluir una opinión o valoración sobre ello. Ambos instrumentos son empleados para promover la reflexión, el compromiso individual y el aprendizaje de los integrantes de los diferentes equipos, en este caso, del Grado en Educación Infantil, así como para favorecer su seguimiento y análisis por parte de los docentes participantes.

El objetivo de este trabajo es dar a conocer el contenido de los planes de equipo de dos asignaturas y cursos universitarios diferentes, participantes en un proyecto de innovación educativa sobre aprendizaje cooperativo, para detectar posibles semejanzas y diferencias que permitan consolidar, o bien corregir, la experiencia.

3. Implementación

El desarrollo de esta experiencia innovadora ha seguido una metodología próxima a la investigación-acción, en tanto que los docentes participantes en el proyecto de innovación recibían formación y asesoramiento sobre diferentes técnicas y dinámicas de aprendizaje cooperativo y

colaborativo para, posteriormente, ponerlas en práctica en el aula y valorar o reflexionar sobre las diversas formas de proceder del estudiantado. Así, dicha implementación ha superado las siguientes fases:

1. Asistir a las sesiones de formación y organizar grupos de profesores con docencia en el mismo grado universitario y cuatrimestre para diseñar una experiencia de aprendizaje cooperativo. En el caso que nos ocupa, la implementación implica a asignaturas del Grado en Educación Infantil que se impartieron en el segundo cuatrimestre del curso 2022-2023, concretamente Psicología del Desarrollo 0-6 años, de primer curso y que cuenta con 58 estudiantes matriculados² y Didáctica de la Lengua y la Literatura Infantil, de segundo curso y con 75 estudiantes. Se computa, por tanto, un total de 133 estudiantes participantes.
2. Informar al estudiantado de las asignaturas implicadas acerca de las características de este proyecto de aprendizaje cooperativo y negociar la configuración heterogénea de los grupos colaborativos.
3. Realizar dinámicas de cohesión grupal para decidir la denominación de cada uno de los equipos, prestando especial atención a esta fase del proceso por su relevancia en la consecución de un clima de confianza, tanto en el grupo aula como en el seno de los equipos. En este caso, se llevaron a cabo diferentes actividades a partir de las estructuras: Folio giratorio, Lápices al centro, Parada de tres minutos, Juego de palabras, 1-2-4, Lectura compartida y El blanco y la diana (Pujolàs y Lago, 2011), analizadas con detalle en Alonso-Ferreiro *et al.* (2024). Estas dinámicas permitieron las discusiones en pequeños grupos, pensar por parejas y compartir la reflexión individual y puesta en común grupal, la negociación y la valoración de las propuestas de los iguales. Después de cada estructura se procedió, en el seno de los equipos cooperativos, a cubrir el diario de sesiones para promover la reflexión y valoración de los miembros sobre el desarrollo y resultados de cada estructura.
4. Configurar los planes de equipo, su desarrollo y evaluación. Este instrumento del programa CA/AC (Pujolàs y Lago, 2011) permite promover la reflexión alrededor de los objetivos, roles y compromisos adquiridos, tanto a nivel de equipo como individualmente, al redactarse por escrito en los planes de equipo y ser evaluados periódicamente con objeto de identificar mejoras en la adquisición

² Esta asignatura es convalidada por el estudiantado que procede del Ciclo Superior de Educación Infantil, motivo por el que, a pesar de ser obligatoria, no es cursada por los 75 estudiantes que cada año acceden al grado.

de las habilidades propias de la competencia cooperativa. Los equipos de base estuvieron compuestos mayoritariamente por cuatro miembros. Teniendo en cuenta que el aprendizaje cooperativo se basa en la interacción y colaboración del alumnado distribuido en equipos de trabajo, generalmente de composición heterogénea en rendimiento y habilidades (Luque, Pérez, Aguilar y Rozas, 2021), se establecieron 15 grupos en la materia Psicología del Desarrollo 0-6 años y 19 grupos en Didáctica de la Lengua y la Literatura Infantil.

4. Resultados

Para analizar los resultados de los planes de equipo se procedió a su organización alrededor de los objetivos marcados como prioritarios por el grupo (objetivo 3 del plan), dado que los objetivos 1 y 2 son comunes a todos ellos. Se presentan, además, aquellos determinados individualmente por cada integrante.

Enfocados en los objetivos de equipo marcados como prioritarios por 33 de los 34³ grupos colaborativos participantes, se observa que estos giran, sobre todo, en torno a: el respecto a las opiniones y perspectivas de los demás, la organización e implicación con el equipo, la mejora en la comunicación y las habilidades sociales, junto con la planificación y gestión tanto del tiempo como del estrés que les genera el trabajo cooperativo, tal como se presenta en la Tabla 1. Debemos considerar, por una parte, que la tabla no representa frecuencias absolutas, sino el nivel de coincidencia de los diferentes equipos a la hora de señalar estos objetivos grupales y, por otra, que estos son planteados por los equipos antes de llevar a cabo la experiencia.

Respeto a las opiniones y perspectivas de los demás	27,27 %
Organización en el seno del equipo	21,21 %
Implicación con el equipo	18,18 %
Mejora de la comunicación y el diálogo	12,12 %
Desarrollo de habilidades sociales	9,09 %
Planificación y gestión del tiempo	6,06 %
Gestión del estrés	3,03 %
Autoestima	3,03 %

Tabla 1. Objetivos grupales de los equipos participantes

3 No se puede considerar a uno de los equipos por un error de interpretación en este instrumento y el seguimiento deficiente del proceso.

Por lo que respecta a los objetivos personales que fueron indicados por cada uno de los miembros de los equipos, se cuenta con un total de 126 propuestas, que se distribuyen del siguiente modo:

- Comunicación: capacidad para compartir ideas y expresarse (23,02 %).
- Respeto a las opiniones y perspectivas de los demás (14,28 %).
- Implicación con el equipo (12,70 %).
- Planificación y gestión del tiempo (11,90 %).
- Gestión del estrés (8,73 %).
- Capacidad de organización personal y grupal (7,94 %).
- Autoestima y autopercepción (7,94 %).
- Habilidades sociales (6,35 %).
- Atención/concentración (6,35 %).
- Otros (0,79 %).

Los objetivos personales identificados por el alumnado presentan diferencias según el curso (Gráfico 1), y se observa que la mejora de la atención/concentración es un objetivo personal marcado en el 100 % de los casos por alumnado perteneciente al primer curso, frente a aspectos vinculados con la autoestima y autopercepción, así como las habilidades sociales (90 % y 75 %, respectivamente), marcadas mayoritariamente por el alumnado de segundo curso.

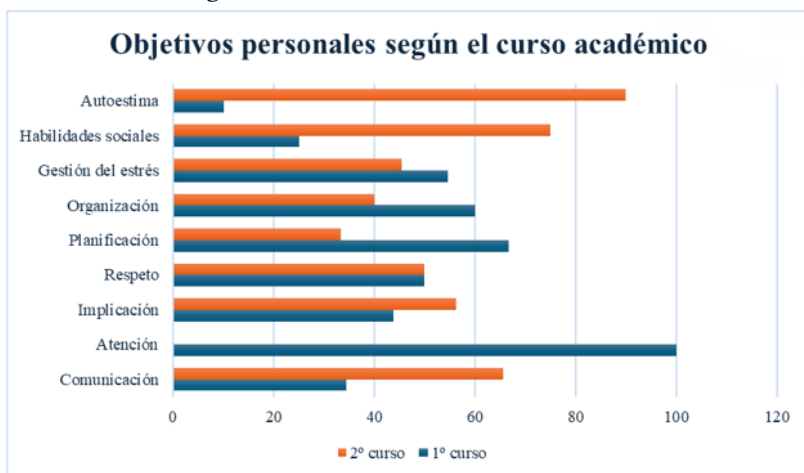


Gráfico 1. Diferencias en los objetivos personales marcados por los equipos según el curso académico

En cuanto a la evaluación final de la consecución de los objetivos grupales marcados (Tabla 2), realizada por 30 equipos, existe un amplio consenso en los objetivos generales ya que se valora «mucho» (70 %) el ayudarse unos a otros (objetivo 1 ineludible) y «bastante» (80 %) el progresar en el aprendizaje (objetivo 2 ineludible). Por el contrario, el objetivo propio de equipo no alcanza un acuerdo unánime, ya que es valorado con «mucho» en el 58,62 % de los casos y con «bastante» en el 31,03 %.

Objetivos de grupo	Muy poco	Poco	Bastante	Mucho
Progresar en el aprendizaje	-	-	24 (80 %)	6 (20 %)
Ayudarse unos a otros	1 (3,33 %)	2 (6,67 %)	6 (20 %)	21 (70 %)
Objetivo propio de cada grupo	-	3 (10,35 %)	9 (31,03 %)	17 (58,62 %)

Tabla 2. Grado de consecución de los objetivos

5. Discusión y conclusiones

Esta experiencia de innovación docente nos permite reafirmarnos en la convicción de que los métodos de instrucción activos y centrados en el estudiante conducen a mayores logros desde el punto de vista de los resultados del aprendizaje, en comparación con los tradicionales (Kozanitis y Nenciovi, 2023), al promover una actitud personal y grupal de cuestionamiento, discusión, resolución de problemas, etc., a través del trabajo en equipo y aprendiendo entre pares. Simultáneamente, ofrece la oportunidad a los docentes de mantener interacciones personales de mayor calidad con sus estudiantes, ya que pueden conocer los objetivos personales y grupales que se marcan y, de este modo, adaptar mejor la instrucción a sus niveles de capacidad e intereses y monitorear su progreso.

Además, esta vivencia permite avanzar en el desarrollo del trabajo colaborativo como metodología activa, al mismo tiempo que se realiza una aportación a la construcción de un marco teórico y práctico sobre ella en la enseñanza universitaria. Por otro lado, afianza la formación, tanto de los futuros maestros de educación infantil como de los docentes universitarios, sobre nuevas metodologías esenciales para asegurar la renovación pedagógica y la innovación educativa (Juárez-Pulido *et al.*, 2019).

Teniendo en cuenta los resultados de la evaluación del plan de equipo y de los diarios de sesiones, se considera que estos instrumentos del programa CA/AC (Pujolàs y Lago, 2011) son un medio eficaz para promover la reflexión sobre los objetivos, roles y compromisos adquiridos en el seno

del equipo colaborativo. Este aspecto se convierte en una de las contribuciones relevantes del proyecto de innovación: el haber constatado que dichos recursos son eficaces en la formación inicial de futuros docentes al permitir la concreción de los aspectos que mejorar por el grupo y por cada uno de sus miembros, elementos que pueden ayudar al docente en su papel de guía y acompañante del proceso de enseñanza y aprendizaje.

También es de destacar la oportunidad que ofrecen estos recursos para analizar de manera reflexiva, tanto individual como grupalmente, el nivel de logro alcanzado en cada caso. En este sentido, concordamos con Izquierdo, Asensio Martínez, Escarbajal Frutos y Rodríguez Moreno (2019) que el aprendizaje cooperativo contribuye al desarrollo personal y social del estudiante, a la cohesión grupal y a las oportunidades de aprendizaje. Además, promueve la inclusión (Muñoz Martínez, Monge-López y Torrego Seijo, 2020), aspecto prioritario en el contexto de aplicación de este proyecto, cuyo programa de desarrollo estratégico se propone la consecución de un centro de referencia en atención a la diversidad⁴.

Este trabajo no agota los resultados obtenidos con el proyecto de innovación educativa sobre aprendizaje cooperativo desarrollado en la Facultade de Educación e Traballo Social de la Universidade de Vigo, sino que muestra una pequeña parte de ellos. Conocer el contenido de los planes de equipo de dos asignaturas y cursos universitarios diferentes, participantes en dicho proyecto, ha permitido detectar ciertas semejanzas en su desarrollo. El 70 % de los participantes ha destacado como objetivo conseguido el «ayudarse unos a otros». Esto es importante no solo para favorecer la empatía, el sentimiento de grupo e, incluso, la amistad, sino también para trabajar valores éticos como la solidaridad y la justicia, lo que al mismo tiempo se dibuja como un punto fuerte de la experiencia desarrollada.

Finalmente, a pesar de que esta metodología posee cierta complejidad, inherente a las relaciones interpersonales que se establecen durante los trabajos en equipo (Asún *et al.*, 2019), y que requiere de un cambio de concepción del proceso de enseñanza y aprendizaje de la comunidad educativa (Juárez-Pulido *et al.*, 2019), con esta experiencia se abren nuevas posibilidades de desarrollo para el proyecto de innovación, como, por ejemplo: indagar sobre el motivo de las diferencias detectadas entre los objetivos señalados por los estudiantes de primer curso, centrados en la atención, y los de segundo curso, focalizados en la autoestima; considerar si habrá diferencias teniendo en cuenta el género de los estudiantes,

4 <<http://fcce.uvigo.es/gl/calidade/pde/>>.

ya que, como indican Barceló-Cerdá *et al.* (2024), existen diferencias significativas a favor de las mujeres cuando se analiza la implicación de los integrantes del grupo y su complementariedad teniendo en cuenta sus habilidades sociales. Además, sería interesante analizar si la titulación es un elemento determinante en los resultados encontrados con el uso de los planes de equipo y los diarios de sesiones. Es decir, si se repitiera la experiencia con estudiantes universitarios en los que el trabajo en equipo es relevante en su futura labor profesional, como pueden ser los de los grados en Educación Primaria o en Educación Social, ¿habría diferencias en la priorización de los objetivos del grupo y en los resultados de consecución de esos objetivos? Finalmente, pero no por ello menos importante, está la transferencia que los participantes pueden hacer, de darse las condiciones adecuadas, del trabajo colaborativo o cooperativo al aula durante sus prácticas preprofesionales, o bien en el desempeño de su futura labor profesional.

Estas reflexiones inspiran y movilizan a un grupo de docentes de la Facultade de Educación e Traballo Social de la Universidade de Vigo y, particularmente, al grupo de innovación PrInnoTecA.

Agradecimientos

Este trabajo ha sido realizado con una ayuda de la Universidade de Vigo al grupo de innovación educativa PrInnoTecA, y el desarrollo de la experiencia se llevó a cabo en el marco del programa de innovación docente PID-2022-INNO1-FETS, desarrollado en la Facultade de Educación e Traballo Social de la Universidade de Vigo.

Bibliografía

- ALONSO-FERREIRO, A.; MOCIÑO-GONZÁLEZ, I.; RIOBÓO-LOIS, B. y ZABALZA-CERDEIRIÑA, M. A. (eds.) (2024): *El desafío del aprendizaje cooperativo en la Universidad*, Madrid, Narcea.
- ASÚN, S.; RAPÚN, M. y ROMERO, M. R. (2019): «Percepciones de Estudiantes Universitarios sobre una Evaluación Formativa en el Trabajo en Equipo». *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, n.º 12 (1), pp.175-192. Recuperado de: <<https://doi.org/10.15366/riee2019.12.1.010>>.
- BARCELÓ-CERDÁ, M. L.; LÓPEZ-GÓMEZ, E.; POVEDA-GARCÍA-NOBLEJAS, B. y RODRÍGUEZ, I. (2024): «La aplicación del aprendizaje cooperativo en la universidad de acuerdo con la percepción de los estudiantes de Magisterio». *Educación*, n.º 60 (2), pp.553-568. Recuperado de: <<https://doi.org/10.5565/rev/educar.2074>>.

CASTILLO, I. S. y SUÁREZ, B. (2020): «Una experiencia inclusiva de aprendizaje cooperativo: Fomentando habilidades para el empleo en la universidad». *Siglo Cero*, n.º 51 (2), pp. 55-72. Recuperado de: <<https://doi.org/10.14201/scero20205125572>>.

CASTRO-MARTÍN, B. y SÁNCHEZ-SURICALDAY, A. (2022): «La investigación-acción en educación superior: indagando sobre el aprendizaje cooperativo». *HUMAN REVIEW. International Humanities Review/Revista Internacional de Humanidades*, n.º 14 (6), pp. 1-9. Recuperado de: <<https://doi.org/10.37467/revhuman.vii.4309>>.

FAUSTINO-SÁNCHEZ, M. A (2020): «Aprendizaje cooperativo e interacción social en contexto universitario». *Episteme Koinonia, Revista Electrónica de Ciencias de la Educación, Humanidades, Artes y Bellas Artes*, n.º 3 (1), pp. 255-268. Recuperado de: <<http://dx.doi.org/10.35381/e.k.v3i1.1006>>.

IZQUIERDO, T.; ASENSIO MARTÍNEZ, E.; ESCARBAJAL FRUTOS, A. y RODRÍGUEZ MORENO, J. (2019): «El aprendizaje cooperativo en la formación de maestros de Educación Primaria». *Revista de Investigación Educativa*, n.º 37 (2), pp. 543-559. Recuperado de: <<https://doi.org/10.6018/rie.37.2.369731>>.

JOHNSON, D. W. y JOHNSON, R. T. (2017): «The use of cooperative procedures in teacher education and professional development». *Journal of Education for Teaching*, n.º 43 (3), pp. 284-295. Recuperado de: <<https://doi.org/10.1080/02607476.2017.1328023>>.

JUÁREZ-PULIDO, M.; RASSKIN-GUTMAN, I. y MENDO-LÁZARO, S. (2019): «El aprendizaje cooperativo, una metodología activa para la educación del siglo XXI: una revisión bibliográfica». *Prisma Social*, n.º 26, pp. 200-210. Recuperado de: <<https://revistaprismasocial.es/article/view/2693>>.

KOZANITIS, A. y NENCIOVICI, L. (2023): «Effect of active learning versus traditional lecturing on the learning achievement of college students in humanities and social sciences: a meta-analysis». *Higher Education*, n.º 86, pp. 1377-1394. Recuperado de: <<https://doi.org/10.1007/s10734-022-00977-8>>.

LUQUE, A. M.; PÉREZ, I. R.; AGUILAR, J. A. y ROZAS, M. R. (2021): «Aprendizaje cooperativo y habilidades sociales: Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann». *Horizonte de la Ciencia*, n.º 11 (21), pp. 239-254. Recuperado de: <<https://doi.org/10.26490/uncp.horizonteciencia.2021.21.909>>.

MUÑOZ MARTÍNEZ, Y.; MONGE-LÓPEZ, C. y TORREGO SEIJO, J. C. (2020): «Teacher education in cooperative learning and its influence on inclusive education». *Improving Schools*, n.º 23 (3), pp. 277-290. Recuperado de: <<https://doi.org/10.1177/1365480220929440>>.

PUJOLÀS, P. y LAGO, J. R. (coords.) (2011): *El programa CA/AC (“cooperar para aprender / aprender a cooperar”) para enseñar a aprender en equipo. Implementación del aprendizaje cooperativo en el aula*, Vic, Universidad de Vic.

PUJOLÀS, P.; LAGO, J. R. y NARANJO, M. (2013): «Aprendizaje cooperativo y apoyo a la mejora de las prácticas inclusivas». *Revista de Investigación en Educación*, n.º 11 (3), pp. 207-218. Recuperado de: <<https://revistas.uvigo.es/index.php/reined/article/view/1979/1890>>.

VALERO-GARCÍA, M. (2017): «En el aula: Interdependencia positiva». Re-Visión. *Revista de Investigación en Docencia Universitaria de la Informática*, n.º 10 (1), pp. 9-10. Recuperado de: <https://aenui.org/revision/pdf.php?f=2017_10_1_196.pdf>.

Datos de los autores

Martina Ares Ferreirós es doctora en Dificultades de Aprendizaje y Procesos Cognitivos por la Universidad de Vigo. Especializada en procesos metacognitivos de comprensión lectora por la Universidad de Vigo. Sus áreas de investigación son el análisis de la mejora de la comprensión lectora a través del entrenamiento metacognitivo en 2017, la eficacia del programa de comprensión lectora a través de la planificación para la prevención de las dificultades de comprensión lectora en 2021 y la eficacia de la planificación en la comprensión lectora en 31 grado en 2023. En la Universidad de Vigo trabaja como docente en la Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte de Pontevedra, en el Departamento de Psicología Evolutiva y Comunicación.

Olalla García Fuentes es doctora en Equidad e Innovación en Educación por las universidades de Vigo, Santiago de Compostela, Oviedo, Cantabria y La Coruña. Fue distinguida con el premio extraordinario de doctorado por la Universidad de Vigo (2023). Sus líneas de investigación y publicaciones giran en torno a la innovación a través de las tecnologías educativas, el enfoque educativo STEAM, la robótica educativa y el uso de las TIC en el ámbito educativo. En la Universidad de Vigo trabaja como docente en la Facultad de Educación y Trabajo Social, en el Departamento de Didáctica, Organización Escolar y Métodos de Investigación.

Mónica Rodríguez Enríquez es doctora en Investigación Traslacional en Salud Pública y Enfermedades de Alta Prevalencia por la Universitat de les Illes Balears. Psicóloga Clínica vía PIR con amplia experiencia asistencial. Sus áreas de investigación son el análisis e intervención del acoso escolar y las alteraciones emocionales y conductuales en la población infantojuvenil, así como el estudio sobre factores que afectan al bienestar de las personas con trastornos del neurodesarrollo y psicopatología asociada a lo largo de su vida. En la Universidad de Vigo trabaja como docente en la Facultad de Educación y Trabajo Social, en el Departamento de Psicología Evolutiva y Comunicación.

Mar García Señorán es doctora en Psicología y magister en Logopedia por la Universidad de Santiago de Compostela. Sus áreas de investigación se centran en los procesos cognitivo-motivacionales implicados en el aprendizaje escolar. También participa en el estudio de las variables personales y contextuales relacionadas con el éxito y el abandono académico en estudiantes universitarios. En la Universidad de Vigo, trabaja como docente en la Facultad de Educación y Trabajo Social, en el Departamento de Psicología Evolutiva y Comunicación, y es

coordinadora del Máster en Dificultades de Aprendizaje y Procesos Cognitivos y del grupo de investigación HI9- GiPEDUvi.

Ángeles Conde Rodríguez es doctora en Psicopedagogía por la Universidad de Huelva. Máster en Educación y TIC (*e-learning*) por la Universitat Oberta de Catalunya. Sus áreas de investigación se centran en la relación de los procesos cognitivo-motivacionales y las habilidades instrumentales en el rendimiento escolar; así como en las expectativas y adaptación de los estudiantes universitarios en su transición a la educación superior. En la Universidad de Vigo, trabaja como docente en la Facultad de Educación y Trabajo Social, en el Departamento de Psicología Evolutiva y de la Comunicación, y es coordinadora del Máster en Necesidades Específicas de Apoyo Educativo de la Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte.

Maria Fanlo-Pinies es licenciada en Filología Inglesa y doctora en Lingüística por la Universidad de Lancaster (Reino Unido). Su investigación se centra en el campo de la estilística cognitiva y la enseñanza de inglés para fines específicos. Desde el año 2004 es profesora del Departamento de Filología Inglesa y Alemana de la Universidad de Zaragoza.

M.^a Pilar García Madruga es licenciada en Biología por la Universidad Autónoma de Madrid, especialidad en Bioquímica. Es profesora de secundaria de la especialidad Biología y Geología, funcionaria de carrera en DGA desde 1998. Desde 2017 es directora del IES Clara Campoamor Rodríguez de Zaragoza, donde anteriormente desempeñó el puesto de jefa de Estudios desde 2013. Es presidenta de la Asociación de Directores y Directoras de Aragón (ADIARAGON).

M.^a José Ramírez Gómez, nacida en Zaragoza, es licenciada en Filología Hispánica, docente de secundaria de la especialidad de Lengua Castellana y Literatura y jefa de Estudios del IES Clara Campoamor Rodríguez de Zaragoza.

M.^a Pilar Lastanao Paricio, nacida en Zaragoza, es licenciada en Matemáticas, docente de secundaria de la especialidad de Matemáticas y secretaria del IES Clara Campoamor Rodríguez de Zaragoza.

Beatriz Montero Castaño, nacida en Vic, es ingeniera de Obras Públicas y licenciada en Estudios de Asia Oriental, docente de secundaria de la especialidad de Tecnología y jefa del Departamento de Innovación del IES Clara Campoamor Rodríguez de Zaragoza.

Rebeca Herrero Morant es doctora en Derecho por la Universidad de Zaragoza (2018), donde es profesora permanente laboral de Derecho Mercantil. Su experiencia investigadora se centra en el derecho de sociedades, mercado de valores y nuevas tecnologías. En el ámbito docente, destaca su obra sobre casos prácticos de derecho para alumnos de empresariales y economía, así como la coordinación de dos proyectos de innovación docente en la Universidad Autónoma de Madrid y en la Universidad de Zaragoza.

Juan Carlos Guevara es doctor en Contabilidad y Finanzas por la Universidad de Zaragoza, donde actualmente es profesor ayudante doctor y miembro del grupo de investigación GESPÚBLICA. También ha sido investigador visitante en la Universidad de Castilla-La Mancha en el grupo de investigación IGOID y en el Centro de Investigación en Contabilidad y Fiscalidad del IPCA-Portugal. Su investigación se centra en la gestión deportiva, la contabilidad y la rendición de cuentas de las Administraciones públicas e Iberoamérica.

Andrea Castillo Olano es doctora en Derecho por la Universidad de Zaragoza (2023), donde ejerce ahora como profesora ayudante doctora de Derecho Mercantil. Su investigación, enmarcada en el derecho de los mercados financieros, se centra en el régimen de los servicios y sistemas de pago, la protección del usuario de servicios financieros y el derecho de las nuevas tecnologías. Como docente ha participado en numerosos proyectos de innovación docente, así como en cursos y jornadas sobre la materia.

Loreto Carmen Mate Satué es doctora en Derecho por la Universidad de Zaragoza (2021), donde recibió el premio extraordinario de doctorado en la rama de ciencias sociales y jurídicas (curso 2020-2021). Es profesora ayudante doctora adscrita al Departamento de Derecho Privado de la Universidad de Zaragoza. Su actividad investigadora se desarrolla en tres líneas de investigación: los servicios jurídicos, el derecho a la vivienda y el consumo y las plataformas de intermediación contractual en línea.

Isabel Mociño González es profesora contratada doctora en el Departamento de Didácticas Especiales de la Universidad de Vigo, donde imparte disciplinas del área de la didáctica de la lengua y la literatura. Sus líneas de investigación se centran en las prácticas y contextos lectores, los hábitos de lectura y la mediación literaria a través de las nuevas materialidades, con particular atención a los docentes en formación. ORCID: <<https://orcid.org/0000-0001-6516-168X>>.

Juan Luis Rodríguez Rodríguez es profesor asociado de la Universidad de Vigo, labor que compagina con la de orientador educativo en las etapas de educación infantil, primaria y secundaria. Imparte docencia en el Grado en Educación Infantil y en varios posgrados. Forma parte del grupo de investigación Hi9, en el que desarrolla líneas de investigación relacionadas con los procesos cognitivos, atención a la diversidad y orientación educativa. ORCID: <<https://orcid.org/0000-0003-4505-5278>>.

Manuela Raposo Rivas es profesora titular y directora del Departamento de Didáctica, Organización Escolar y Métodos de Investigación en la Universidad de Vigo. Sus líneas de investigación están centradas en la utilización didáctica de los recursos digitales, la innovación educativa y el prácticum. Participa activamente en la formación de jóvenes investigadores y ha dirigido 12 tesis, 3 con premio extraordinario de doctorado. Es coordinadora del grupo de innovación PrInnoTeca (Practicum, Innovación, Tecnología y Aprendizaje). IP en el Grupo de Investigación CIES: Colaboración, Innovación E Investigación Para La Equidad Socioeducativa. ORCID: <<https://orcid.org/0000-0001-7781-7818>>.

José Antonio Sarmiento Campos es doctor en Psicopedagogía. Catedrático de enseñanza secundaria en la especialidad de Orientación Educativa y profesor asociado en el Departamento de Didáctica, Organización Escolar y Métodos de Investigación de la Universidad de Vigo. Máster en Técnicas Actuales de Estadística Aplicada. Sus trabajos se centran en las áreas de la orientación psicopedagógica, métodos de investigación y formación del profesorado. Miembro de la Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica (AIDIPE). ORCID: <<https://orcid.org/0000-0003-3537-1197>>.

Miriam Rodrigues es licenciada en Pedagogía y doctora en Administración de Empresas. Docente e investigadora en la Escuela de Negocios de la Universidad Presbiteriana Mackenzie. Miembro del Consejo Científico de la Asociación

Brasileña de Educación a Distancia. Autora de artículos académicos, capítulos y libros sobre innovación y tecnología educativa, carrera y gestión humana y social en las organizaciones. <<http://lattes.cnpq.br/3020519138490836>>.

Sonia Casillas Martín es licenciada en Pedagogía y en Psicopedagogía y doctora en Pedagogía. Imparte docencia en el Departamento de Didáctica, Organización y Métodos de Investigación de la Universidad de Salamanca en los diferentes grados de la Facultad de Educación y también en el Máster las TIC en Educación. Es directora del grupo de investigación en Innovación y Educación Digital de la Universidad de Salamanca (EduDIG) y del Máster las TIC en Educación. Autora de numerosas publicaciones entre libros, capítulos y artículos de impacto sobre tecnología educativa y competencia digital <<https://produccioncientifica.usal.es/investigadores/57844/publicaciones>>.

Adrián Serrano Sanz es doctor en Sociología de las Políticas Públicas y Sociales por la Universidad de Zaragoza. Especializado en métodos avanzados de investigación y análisis social por la Universidad de La Coruña. Ha trabajado en el análisis de la realidad social y de las migraciones en Aragón. En la Universidad San Jorge trabaja como docente en las áreas de psicología social y de los grupos, psicología del trabajo y metodología de las ciencias del comportamiento.

María Barragán Rodríguez es licenciada en Psicología, graduada en Educación Social y máster en Modificación de Conducta. Cuenta con una amplia experiencia en campos relacionados con la psicología social y asistencial (programas de atención a situaciones de infravivienda y erradicación del chabolismo; atención a la infancia y adolescencia desde protección de menores) y con 12 años de experiencia como docente especialista en centros sociolaborales.

